

L'intelligence Emotionnelle Chez Les Apprenants De L'école Primaire : Cas Du Niveau 6^{ème} Aep (Maroc)

Mohammed Abid, Prof., PhD

Oumzaïenb Bertiaa, Prof.de l'enseignement primaire

Centre Régional des Métiers de l'Education
et de la Formation, Kénitra, Maroc

Mustapha Belfaquir, Professeur de l'Enseignement Supérieur

Mustapha Hafid, Professeur de l'Enseignement Supérieur

Université Ibn Tofail/ Faculté des Sciences, Kénitra, Maroc

doi: 10.19044/esj.2016.v12n10p32 [URL:http://dx.doi.org/10.19044/esj.2016.v12n10p32](http://dx.doi.org/10.19044/esj.2016.v12n10p32)

Abstract

At school, the learner is confronted with a group of classmates, peers, rules of life and an environment that generates potential emotions. School is the ideal place to develop the learner's emotional intelligence.

At Moroccan primary schools, learning the emotional intelligence is still underdeveloped, even if professionals and those in charge of education are increasingly aware of its importance.

The child is unable to put his emotional life in standby. Without guidance and support, it will be difficult for him to face and handle certain emotions; for instance, those he can experience in the family circle and at school, such as fear before hardships, failure and ridicule. The same applies for timidity before the adult and the group, lack of confidence and, on the contrary, impulsiveness, extroversion, egocentricity, intolerance, aggression, etc.

This work of research aims to explore the emotional repertoire of the learners of the 6th AEP (Morocco) in three areas: urban, peri-urban and rural. This study was conducted based on the analysis of the results of a survey consisting of the following five emotional skills: self-consciousness, management of the emotions, relationship with the others, parental relationship and school performance.

Keywords: Emotional intelligence, intellectual intelligence, primary school, learner, Morocco

Résumé

À l'école l'apprenant est confronté à un groupe de camarades, à des pairs, à des règles de vie et à un environnement générateur d'éventuelles

émotions. L'école est le lieu idéal pour apprendre et développer son intelligence émotionnelle.

À l'école primaire marocaine, l'apprentissage de l'intelligence émotionnelle est encore peu développé, même si les professionnels et les responsables de l'éducation ont de plus en plus conscience de son importance.

L'élève ne peut pas mettre sa vie affective en standby s'il n'était qu'un cerveau. Sans être guidé et soutenu, l'élève ne pourra pas affronter et gérer certaines émotions, celles qu'il peut vivre dans le cercle familial, mais aussi à l'école, comme la peur face aux épreuves, à l'échec, au ridicule, la timidité face à l'adulte et au groupe, le manque de confiance ou au contraire, l'impulsivité, l'extraversion, l'égoïsme, l'intolérance, l'agressivité, etc. Ce travail vise à explorer le répertoire émotionnel des apprenants du 6^{ème} AEP (Maroc) pour les trois milieux : urbain, péri-urbain et rural. Cette étude a été réalisée par l'analyse des résultats d'un questionnaire composé de cinq compétences émotionnelles suivantes : la conscience de soi, la gestion des émotions, la relation avec l'autre, la relation parentale et la performance scolaire.

Mots clés : L'intelligence émotionnelle, l'intelligence intellectuelle, école primaire, apprenant, Maroc

Introduction

Actuellement, La formation scolaire vise surtout l'intelligence intellectuelle, principalement axée sur la logique et la cohérence. Un être ainsi formé devient capable de mettre de l'ordre dans ses idées, dans son discours et, ultimement, dans sa vie. Il est capable de raisonner d'une façon adéquate pour mener à terme les tâches qu'il entreprend ou se voit confier. L'objectif ultime de l'intelligence intellectuelle, est la performance, que ce soit dans un domaine technique pour transformer le monde, ou dans un domaine théorique pour interpréter le réel (Chbat. J., 2002).

Les logiciens et les psychologues ont mis au point des tests d'aptitude qui mesurent l'intelligence intellectuelle et la chiffrent sous forme du QI (quotient intellectuel), à titre d'exemple, Le test de quotient intellectuel qui est mis par le psychologue français Alfred Binet au début du XX^e siècle pour mesurer l'intelligence d'un enfant (Huteau M., 2006).

Ce quotient intellectuel qui permet de situer un être humain par rapport aux autres du point de vue de sa performance intellectuelle et, partant, de son potentiel de rentabilité. Toutefois, à l'expérience, on s'est rendu compte que les humains ne donnent toujours pas le rendement dont ils sont capables et qu'il y a des facteurs importants qui stimulent et inhibent les aptitudes intellectuelles. Afin de comprendre ce qui permet d'actualiser les aptitudes des gens, des penseurs ont identifié une nouvelle forme

d'intelligence, en quelque sorte sous-jacente à l'intelligence intellectuelle : il s'agit de l'intelligence émotionnelle, cette forme d'intelligence est apparue pour contrebalancer la dictature du quotient intellectuel (QI).

Cette recherche a pour vocation d'attirer l'attention sur le thème de l'intelligence émotionnelle et son importance pour l'école primaire (Maroc), partant du cadre théorique afin d'aboutir à une meilleure compréhension et de se préparer pour la phase pratique.

Problématique

L'étude scientifique des émotions, dans le contexte de l'école, est étonnement très récente. En effet, l'école représente un lieu à fort potentiel émotionnel et il suffit de se référer simplement aux techniques de plus en plus populaires (Relaxation, Imagerie...) où chacun fait appel à ses propres souvenirs durant son parcours scolaire. Or le répertoire émotionnel est bien plus diversifié puisque toutes les émotions, sont déclarées, et éprouvées dans le cadre de la scolarité.

Ainsi, La nature des activités scolaires, le sens que l'apprenant leur confère, la dimension sociale de l'école (de nombreuses relations interpersonnelles avec des acteurs très différents), les difficultés que ces activités soulèvent, au moins provisoirement, représentent des éléments décisifs dans la genèse des émotions. La recherche vise à explorer le répertoire émotionnel des apprenants, ces travaux visent à décrire l'expérience émotionnelle (**que ressent-on ?**), à l'expliquer en repérant les facteurs déclencheurs (**pourquoi telle émotion ?**) et à identifier **les conséquences des émotions éprouvées** dans le cadre des apprentissages (perturbation, stimulation ...).

Cette problématique émergente pose plusieurs questions, et l'épineuse question qui s'impose, dans toute sa complexité, est celle de **la relation émotion/cognition** (Favre, D., 2006 et Emmanuel D. 2007). Cette question fait écho à des croyances concernant l'impact des émotions sur les activités intellectuelles. A partir de cette constatation que découle notre hypothèse: les émotions « positives » ou agréables faciliteraient les apprentissages. En revanche, les émotions « négatives » ou désagréables entraveraient plutôt ces derniers.

Elément théorique

Définition de l'intelligence émotionnelle

L'intelligence émotionnelle, c'est celle du cœur. Elle permet d'identifier et gérer ses émotions pour les utiliser positivement. Pouvoir développer son intelligence émotionnelle, c'est maîtriser ses pulsions et pouvoir différer la satisfaction de ses désirs, maintenir un équilibre émotionnel, être empathique et entretenir des relations harmonieuses avec les

autres, savoir se motiver et faire preuve de persévérance malgré les difficultés à affronter.

Historique du concept de l'intelligence émotionnelle

L'intelligence émotionnelle est un concept récemment introduit dans la littérature scientifique. En effet, il n'intéresse les chercheurs que depuis les vingt dernières années. Ayant engendré de multiples livres à succès et ayant fait la une de nombreuses vitrines populaires, elle demeure à ce jour un concept critiqué qui soulève plusieurs interrogations.

Malgré une certaine confusion concernant sa validité et sa nature, le concept d'intelligence émotionnelle intéresse grandement la communauté scientifique, et ce, depuis les années 1990. De plus, il s'agit d'un concept qui a inspiré de nombreuses études ayant été réalisées au début des années 1980. Gardner (1983) est reconnu comme le précurseur du concept d'intelligence émotionnelle, puisque ses recherches ont été les premières à mettre en évidence une forme d'intelligence qui se rattache aux émotions. En proposant sa théorie des intelligences multiples, ce dernier suggère également l'idée qu'il n'existe pas une seule façon de révéler son intelligence, mais plutôt de nombreuses (Gardner, 1983).

Quelques années plus tard, Salovey et Mayer (1990) se sont intéressés aux recherches de Gardner, plus spécifiquement à l'intelligence interpersonnelle et intrapersonnelle. Ces chercheurs sont les premiers à avoir mis de l'avant le terme précis d'intelligence émotionnelle et à avoir travaillé sur son développement. Selon ces derniers, l'intelligence émotionnelle se définissait, tout d'abord, comme la capacité à contrôler ses propres sentiments et émotions ainsi que comprendre ceux des autres, à faire la distinction entre ces derniers et, par conséquent, à utiliser cette information pour orienter ses pensées et ses gestes. Faisant tous deux partie du concept d'intelligence émotionnelle.

Ces deux auteurs, sur une période de recherche d'environ sept années, ont retravaillé leur première définition de l'intelligence émotionnelle et en sont venus à la reformuler. Il s'agit de l'habileté à percevoir et à exprimer les émotions, à les intégrer pour faciliter la pensée, à comprendre et à raisonner avec les émotions, ainsi qu'à réguler ses propres émotions et comprendre celles des autres (Mayer & Salovey, 1997).

Goleman (1995) s'est également intéressé au concept d'intelligence émotionnelle. Il a écrit de nombreux ouvrages sur ce sujet et il est l'un des auteurs les plus souvent associés au concept d'intelligence émotionnelle, ses livres ont de fait connu un très grand succès dans la population, il a popularisé l'intelligence émotionnelle par son livre *Emotional Intelligence* (Goleman, 1995). À ses yeux, l'intelligence émotionnelle se divise en cinq domaines principaux : identifier ses propres émotions, gérer ses émotions,

conserver sa motivation, reconnaître les émotions des autres et entretenir des relations avec les autres (Waterhouse, 2006)..

Plus tard, en 1998, Goleman a redéfini sa première conception de l'intelligence émotionnelle. Sa conception ne regroupe plus, désormais, cinq domaines, mais plutôt quatre, ce sont: la conscience de soi, la maîtrise de soi, la conscience sociale et la gestion des relations.

Elément méthodologique

Pour mener cette étude descriptive exploratrice, nous avons ciblé un échantillon de 120 apprenants de la sixième année de l'enseignement primaire (6^{ème} AEP). Cette population est homogène en termes d'âge qui varie entre 11 et 12 ans. Les élèves sujet de l'enquête appartiennent à trois classes chacune se trouve dans un établissement scolaire différent situé dans le milieu urbain (Ville de Kénitra), péri-urbain (À proximité immédiate de la ville de Kénitra) et rural relevant de la région de Kénitra (Tableau I). Le choix du niveau scolaire est justifié par deux raisons :

1) les apprenants soient capables de faire eux-mêmes la lecture du questionnaire. Aussi, ils doivent être en mesure de poser un regard introspectif et, avant cet âge, les enfants arrivent difficilement à s'auto-évaluer.

2) Le niveau 6^{ème} AEP est déterminant, c'est la dernière année du cycle de l'enseignement primaire au Maroc.

Tableau I : Répartition de l'échantillon selon le genre et le milieu scolaire

N° de classe	Milieu	Nombre d'élèves /classe	Nombre de garçon	Nombre de fille
1	Urbain	40	18	22
2	Péri-urbain	40	15	25
3	rural	40	17	23
Total		120	50	70

Le tableau II ci-dessous expose les indices de la situation socio-économique et culturelle de la population de la région de Kénitra, selon le milieu. (Haut Commissariat au Plan (Maroc), 2008).

Tableau II : Indicateurs de la pauvreté au niveau communal -Région de Kénitra-Maroc

Milieu	Taux (%) de		Indice (%) de		Indices de développement Humain
	pauvreté	vulnérabilité	sévérité	Inégalité	
Urbain	9,90	15,60	0,99	44,70	0,702
Péri-urbain	17,23	26,50	1,46	36,06	0,606
Rural	59,22	23,82	8,80	34,23	0,440

Cette étude a été réalisée durant la période entre les mois de Février et Mai 2014. Les données de l'enquête ont été recueillies à travers un questionnaire anonyme, en langue arabe, et à réponses ouvertes, semi-ouvertes et fermées. Le questionnaire est constitué de cinq thèmes : les

informations sur l'apprenant, la conscience de soi, la relation avec l'autre, la relation parentale et la performance scolaire.

Les trois classes d'apprenants sollicités pour remplir le questionnaire, l'ont fait lors d'une séance de cours. Les apprenants, suite à quelques explications relatives au but du questionnaire et à la procédure de son remplissage, ont bénéficié de 45 minutes pour y répondre.

Analyse des résultats

Suite à la collecte des données (120 questionnaires), on a procédé au traitement et l'analyse de ces derniers.

Compétence 1 : La conscience de soi

Pour cette étude, nous avons envisagé tout d'abord d'avoir une idée sur le répertoire émotionnel des apprenants dans les trois milieux urbain, péri-urbain et rural.

La première compétence émotionnelle étudiée est la conscience de soi, pour cette partie nous avons regroupé des questions qui ont un lien avec cette compétence.

Faire partir de la conception des apprenants en ce qui concerne le concept de la joie et de la colère constitue la première ébauche du questionnaire, que représente la joie pour les apprenants, et que représente la colère pour eux ?

Selon les réponses des apprenants, la joie est liée au cadre scolaire et familiale, ceux qui trouvent leur joie dans la réussite scolaire, certains voient que la joie est une puissance d'être qui leur donne un sourire radieux et d'autres la joie pour eux est le partage des moments agréables. Or, la colère prend sa place lorsqu'ils ont une mauvaise note, lorsque leurs enseignants et leurs parents se mal comportent envers eux, c'est lorsqu'un besoin n'est pas satisfait.

La question 1 : Je peux identifier les choses qui me fâchent, et j'essaie de les éviter

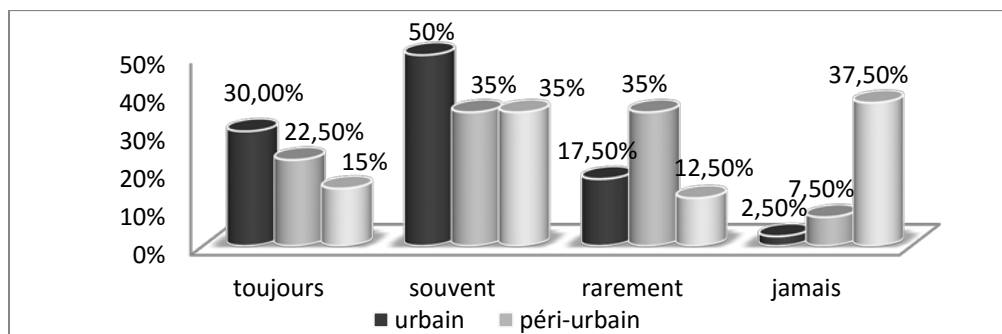


Figure 1 : Comparaison du pourcentage de réponses de l'item1 selon le milieu

L'examen du graphe fait ressortir que :

Le milieu urbain :

On a 30% des apprenants affirment qu'ils sont capables d'identifier toujours leurs émotions, et précisément les émotions négatives, alors que la moitié affirme qu'ils sont souvent capables de les identifier, 17.50% des apprenants les identifient rarement et un pourcentage de 2.5 % des apprenants ne sont pas capables de les identifier.

Le milieu péri-urbain

On a 22.5 % des apprenants affirment qu'ils sont capables d'identifier toujours leurs émotions, 35% des apprenants les identifient souvent, le même pourcentage pour ceux qui les identifient rarement, alors que 7.50 % des apprenants ne sont pas capables de les identifier.

Le milieu rural

On a 15% des apprenants affirment qu'ils sont capables d'identifier toujours leurs émotions, 35.00% des apprenants affirment qu'ils sont capables de les identifier souvent, 12.50% des apprenants les identifient rarement et un pourcentage de 37.50 % n'est pas capable de les identifier.

Pour le milieu rural, le grand pourcentage est associé à ceux qui n'arrivent pas à comprendre leurs émotions, pour les deux autres milieux, les apprenants avaient tous un degré de connaissance plus ou moins élevé de leurs émotions.

La question 2 : Quelques personnes me faisaient sentir que je suis une mauvaise personne

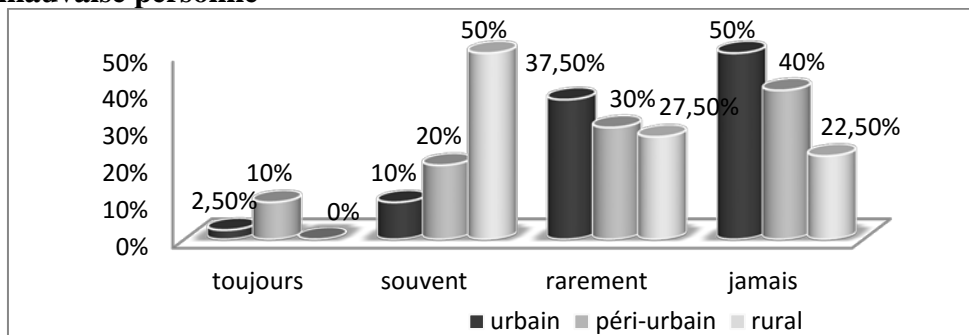


Figure 2 : Comparaison du pourcentage de réponses de l'item2 selon le milieu

On remarque à travers les données présentées par le graphe que :

Le milieu urbain

50% des apprenants (la moitié) ne se laissent pas dominer par le point de vue de l'autre, alors que 2.50% n'arrivent pas à faire face aux autres.

Le milieu péri-urbain

40% des apprenants ne se laissent pas dominer par le point de vue de l'autre, alors que 10 % n'arrivent pas à faire face aux autres.

Le milieu rural

Le contraire pour ce domaine, 50% des apprenants déclarent qu'ils n'arrivent pas à faire face aux autres.

A partir de ce constat, la majorité des apprenants pour le milieu urbain et le milieu péri-urbain ont la capacité de garder une humeur égale et ils ne se laissent pas dominer par l'autre, tandis que ceux du milieu rural déclarent qu'ils n'ont pas cette capacité.

La question 3 : Lorsque je n'arrive pas à accomplir une tâche, je me suis dit que je suis une personne incompétente

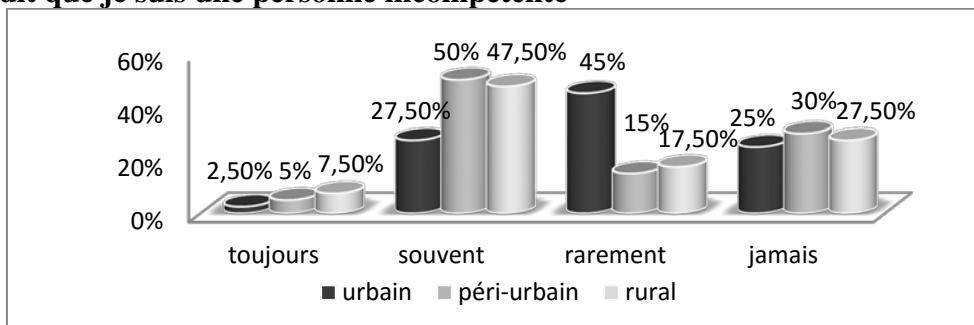


Figure 3 : Comparaison du pourcentage de réponses de l'item3 selon le milieu

On remarque à travers les données présentées par le graphe que :

Le milieu urbain

45% des apprenants déclarent que s'ils n'arrivent pas à accomplir une tâche, ils ne disent pas qu'ils sont incompétents, alors que 27.50% des apprenants se méprennent par eux même.

Le milieu péri-urbain

50% des apprenants déclarent que s'ils n'arrivent pas à accomplir une tâche, ils disent qu'ils sont incompétents, alors que 30% des apprenants déclarent le contraire.

Le milieu rural

47.50% déclarent que s'ils n'arrivent pas à accomplir une tâche, ils disent qu'ils sont incompétents, alors que 27.50% déclarent le contraire.

Le fait de se sentir valorisé sans arriver à accomplir une tâche, reste à la limite de la capacité émotionnelle chez l'apprenant, ce sentiment de compétence crée de la confiance en soi.

La question 4 : Pour accomplir une tâche, j'aurai besoin de l'encouragement de l'autre

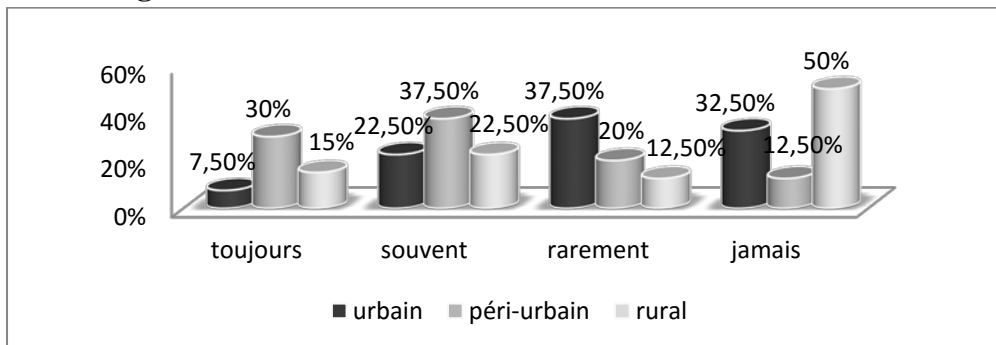


Figure 4 : Comparaison du pourcentage de réponses de l'item4 selon le milieu

On constate à travers les données présentées par le graphe que :

Le milieu urbain

Il apparaît dans les réponses des apprenants que 32.50% des apprenants n'ont pas besoin d'un encouragement pour l'accomplissement d'une tâche, 37.50% ont rarement besoin de l'encouragement, 22.50% ont souvent besoin de l'encouragement et 7.50% ont toujours besoin de l'encouragement.

Le milieu péri-urbain

12.5% des apprenants n'ont pas besoin d'un encouragement pour l'accomplissement d'une tâche, 20% ont rarement besoin de l'encouragement, 37.50% ont souvent besoin de l'encouragement et 30% ont toujours besoin de l'encouragement.

Le milieu rural

50% des apprenants n'ont pas besoin d'un encouragement pour l'accomplissement d'une tâche, 12.5% ont rarement besoin de l'encouragement, 22.50% ont souvent besoin de l'encouragement et 15% ont toujours besoin de l'encouragement.

Cette question a pour vocation de mettre en évidence le rôle important de l'auto-motivation qui pousse la personne vers la réalisation de ses objectifs, par ailleurs elle n'a pas besoin d'une autre personne pour l'inciter à l'action, elle est plutôt responsable de ses actions et de ses émotions. En un sens, l'auto-motivation exige beaucoup de persévérance et de conviction.

La question 5: Je serai satisfait de mon travail, une fois une personne vante ses mérites

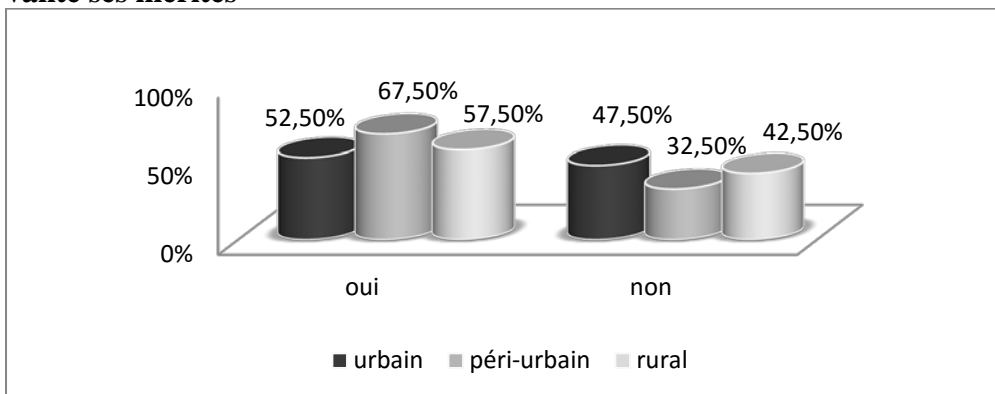


Figure 5 : Comparaison du pourcentage de réponses de l'item5 selon le milieu

Le milieu urbain

52.50% des apprenants affirment que leur satisfaction dépend du point de vue de l'autre, alors que 47.50% des apprenants infirment cette thèse.

Le milieu péri-urbain

67.50% affirment que leur satisfaction dépend du point de vue de l'autre, alors que 32.50% des apprenants infirment cette thèse.

Le milieu rural

57.50% affirment que leur satisfaction dépend du point de vue de l'autre, alors que 42.50% des apprenants infirment cette thèse.

Le taux de satisfaction reste presque le même pour les trois milieux, on constate que la satisfaction des autres a un grand impact sur la satisfaction des apprenants de leurs travaux, une prochaine question va examiner l'influence de la satisfaction de l'enseignant sur l'apprenant.

La question 6: Je me soucie de mon apparence

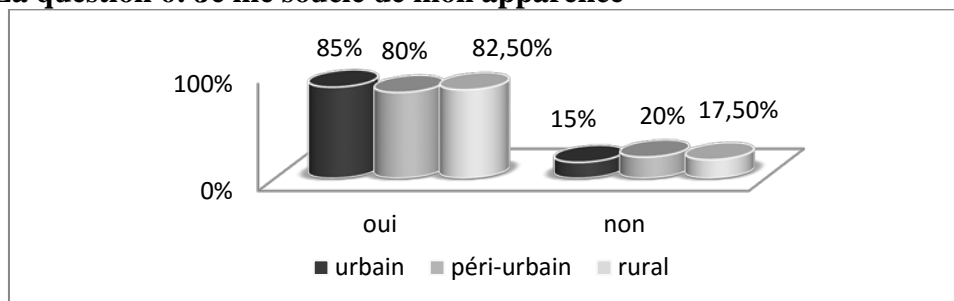


Figure 6 : Comparaison du pourcentage de réponses de l'item6 selon le milieu

Un pourcentage très élevé des apprenants pour les trois milieux (80% des apprenants) se soucient de leurs apparences.

➤ Ce qui montre qu'ils sont conscients de l'importance de l'apparence : être bien représentable, d'avoir un air assez respectable avec une posture imposante donne une bonne impression sur la personnalité.

Compétence 2 : La gestion des émotions

Pour notre recherche, il est apparu essentiel de mettre l'accent sur la compétence émotionnelle qui correspond à la gestion des émotions, la capacité à vivre ou à abandonner une émotion selon son utilité dans une situation donnée, on a regroupé quelques questions qui se rattachent à cette compétence.

En fonction des réponses des apprenants, Les graphes dressent l'état de cette compétence.

La question 7 : Lorsque tu n'as n'arrive pas à répondre correctement à une question

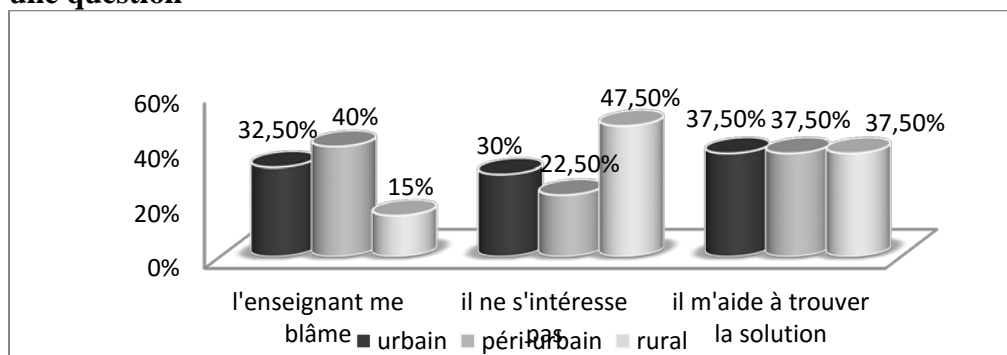


Figure 7 : Comparaison du pourcentage de réponses de l'item7 selon le milieu

Le milieu urbain

- 32.50% des apprenants signalent qu'une fois ils répondent mal à une question, leur enseignant les blâme.
- 30% des apprenants signalent que leur enseignant ne s'intéresse pas à leurs réponses.
- 37.50% des apprenants signalent que leur enseignant les aide à trouver la réponse exacte.

Le milieu péri-urbain

- 40% des apprenants signalent qu'une fois ils répondent mal à une question, leur enseignant les blâme.
- 22.50% des apprenants signalent que leur enseignant ne s'intéresse pas à leurs réponses.

- 37.50% des apprenants signalent que leur enseignant les aide à trouver la réponse exacte.

Le milieu rural

- 15% des apprenants signalent qu'une fois ils répondent mal à une question, leur enseignant les blâme.

- 47.50% des apprenants signalent que leur enseignant ne s'intéresse pas à leurs réponses.

- 37.50% des apprenants signalent que leur enseignant les aide à trouver la réponse exacte.

D'après les résultats présentés, nous déduisons que le comportement de l'enseignant se varie vis-à-vis les apprenants, ils y avaient ceux qu'il les aide, d'autres qu'il les blâme et d'autres qu'il les met dans l'indifférence. En effet, l'enseignant fait une certaine distinction entre les différents apprenants, alors qu'il faut respecter les divers profils présentés dans une classe.

Alors quelle sera la réaction des apprenants vis-à-vis le comportement déviant de l'enseignant ? (voir la question suivante).

La question 8: Lorsque mon enseignant me blâme

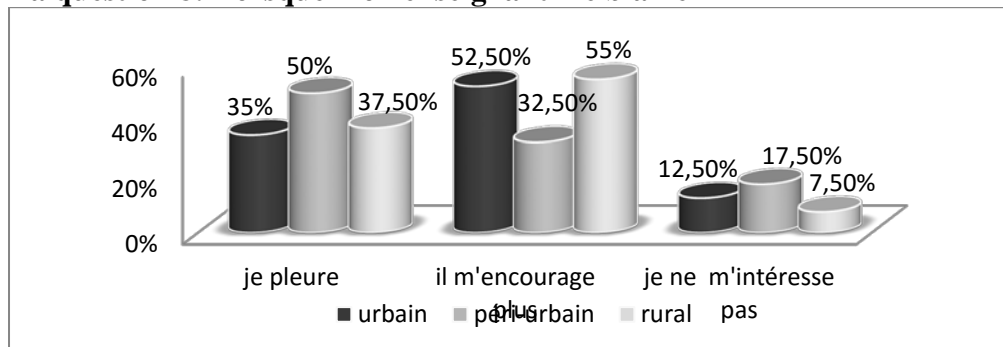


Figure 8 : Comparaison du pourcentage de réponses de l'item8 selon le milieu

Le milieu urbain

On constate que 52.50% des apprenants déclarent que le comportement déviant de leur enseignant leur encouragent plus alors qu'un pourcentage de 35% des apprenants pleure et un pourcentage de 12.5% ne se laisse pas dominer par la frustration.

Le milieu péri-urbain :

Un pourcentage de 50% des apprenants pleure lorsque leur enseignant les blâme, tandis qu'un pourcentage de 32.50% des apprenants leur encourage plus et 17.50% des apprenants ne se laissent pas dominer par le blâme de leur enseignant.

Le milieu rural :

■ On constate que 55% des apprenants déclarent que le comportement déviant de leur enseignant leur encouragent plus alors qu'un pourcentage de 37.50% des apprenants pleure et un pourcentage de 7.50% ne se laisse pas dominer par la frustration.

Le grand pourcentage est associé à ceux qui pleurent, une réaction affective qui reflète l'impact de l'enseignant sur le processus de l'apprentissage, et qui peut par la suite bloquer l'apprenant, puisque les perturbations affectives durables portent atteinte aux capacités intellectuelles de l'apprenant et l'empêchent d'apprendre convenablement.

La question 9 : Lorsque tu commets une erreur

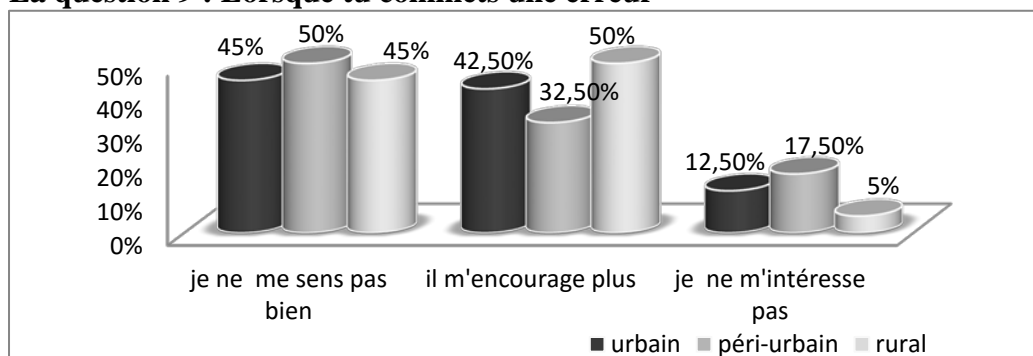


Figure 9 : Comparaison du pourcentage de réponses de l'item9 selon le milieu

A partir du graphe ci-dessus, on note que :

■ « Je ne me sens pas bien » : 45% des apprenants du milieu urbain, 50% des apprenants du milieu péri-urbain, 45% des apprenants du milieu rural.

■ « Il m'encourage plus » : 42.50% des apprenants du milieu urbain, 32.50% des apprenants du milieu péri-urbain, 50% des apprenants du milieu rural.

■ Alors qu'un pourcentage de 12.50% des apprenants du milieu urbain, 17.50% des apprenants du milieu péri-urbain et un pourcentage de 5 % pour ceux du milieu rural ont répondu par « je ne m'intéresse pas ».

Une erreur commise par l'apprenant peut provoquer chez lui soit un encouragement pour évoluer, ou au contraire une perturbation. Ce constat affirme la thèse suivante « L'existence de liaisons reliant le cerveau limbique et les lobes préfrontaux a pour conséquence que chaque signal déclenché par une émotion forte, peut provoquer une paralysie neuronale ».

La question 10 : Lorsque je me bagarre avec quelqu'un, ma colère reste pour (une longue durée, une courte durée ou bien j'oublie tout de suite)?.

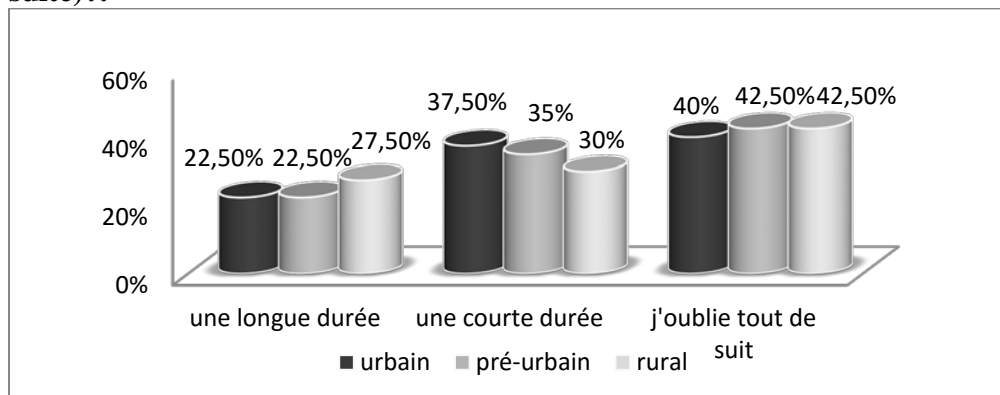


Figure 10 : Comparaison du pourcentage de réponses de l'item10 selon le milieu

A partir de la figure ci-dessus, on constate que :

■ La première réponse «pour une longue durée» :

- Tant chez les apprenants du milieu urbain que ceux du milieu péri-urbain, un pourcentage de 22.50% déclarent que sa colère dure dans le temps.
- Pour le domaine rural : 27.50% des apprenants.

■ La deuxième réponse « pour une courte durée » :

- 37.50% des apprenants du domaine urbain, 35% des apprenants du domaine péri-urbain, 30% des apprenants du domaine rural.

■ La troisième réponse « je pleure » :

- Tant chez les apprenants du milieu péri-urbain que ceux du milieu rural, un pourcentage de 42.50% déclare qu'il oublie tout de suite.
- Alors que pour le milieu urbain, 40% des apprenants répondent par cette question.

Cette question a pour objectif de mesurer la durée de la colère qui provoque plusieurs modifications physiologiques au point qu'elle enferme l'individu dans des zones de non-dits et parasite le système neuronale de l'émotion, on parlera précisément de la mémoire émotionnelle qui enregistre les faits bruts et retient la saveur émotionnelle. Et puisque la colère reste une émotion négative on aura un dysfonctionnement du système pensant.

La question 11 : Lorsque je rencontre une difficulté lors de mon travail scolaire

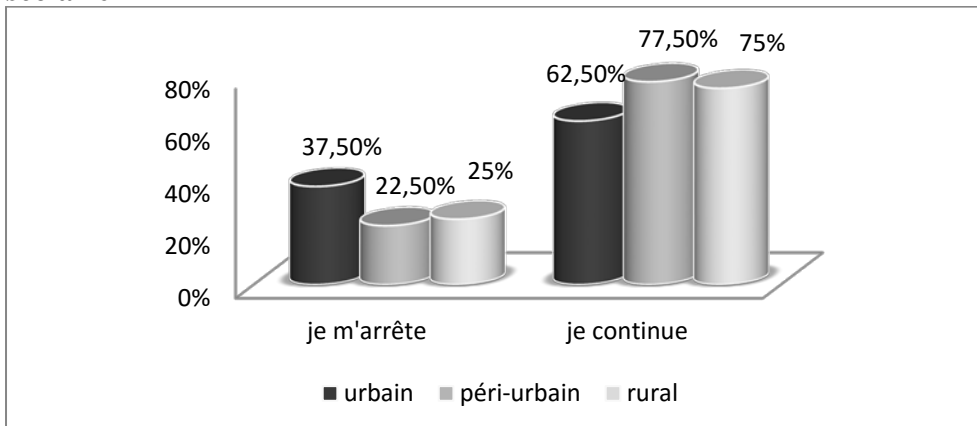


Figure 11 : Comparaison du pourcentage de réponses de l'item11 selon le milieu

A partir du graphe ci-dessus, on constate que :

■ La première réponse «je m'arrête» : 37.50% des apprenants du milieu urbain, 22.50% des apprenants du milieu péri-urbain et 25% des apprenants du milieu rural.

■ La deuxième réponse « je continue » : 62.50% des apprenants du milieu urbain, 77.50% des apprenants du milieu péri-urbain et 75% des apprenants du milieu rural.

Face à une difficulté l'individu se trouve en un état de déséquilibre émotionnel, il tente de s'adapter à ce changement afin de retrouver son équilibre ébranlé. Dans certaines situations il est relativement aisé de ressentir une telle émotion et d'adapter son comportement au changement vécu. Par contre, dans d'autres situations les émotions ressenties sont insupportables, et par conséquent elles perturbent la capacité intellectuelle de l'individu.

La question proposée tente d'avoir une idée sur le taux de résistance face à une difficulté chez les apprenants, alors qu'à partir des résultats présentés, un grand pourcentage est associé à ceux qui continuent leurs travaux sans perturbation.

Compétence 3 : La relation avec l'autre

Cette partie est consacrée principalement à la conscience sociale et la gestion des relations avec les autres, nous cherchons d'avoir une idée sur l'alias qui relie l'apprenant avec son enseignant et avec les autres apprenants, tout en considérant la classe comme un réseau social.

La question 12 : Quand je rentre en classe, je salue

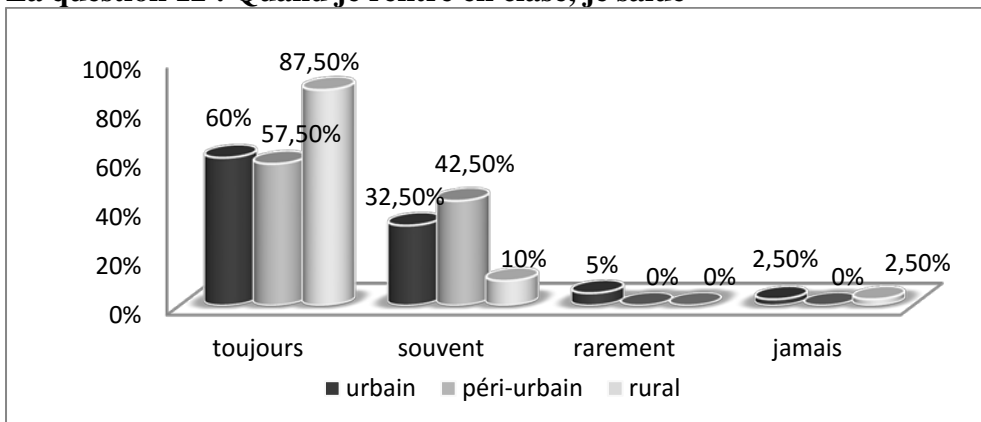


Figure 12 : Comparaison du pourcentage de réponses de l'item12 selon le milieu

Il apparaît dans les réponses des apprenants que la majorité fait de la salutation lorsqu'elle rentre en classe.

Il y a 60% des apprenants du milieu urbain, 57.50% des apprenants du milieu péri-urbain alors que 87.50% représente ceux du milieu rural.

La question 13 : En classe, je passe des moments agréables

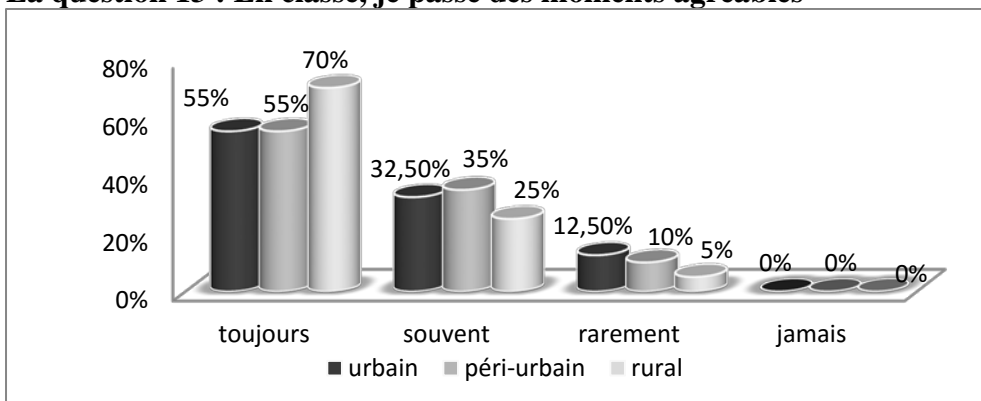


Figure 13 : Comparaison du pourcentage de réponses de l'item13 selon le milieu

■ Il apparaît dans les réponses des apprenants que la majorité aime ce qu'elle fait en classe et par conséquent elle passe des moments agréables à l'école.

• 55% des apprenants du milieu urbain, 55% des apprenants du milieu péri-urbain alors que 70% représente ceux du milieu rural.

La question 14 : Lorsque je veux m'exprimer en classe

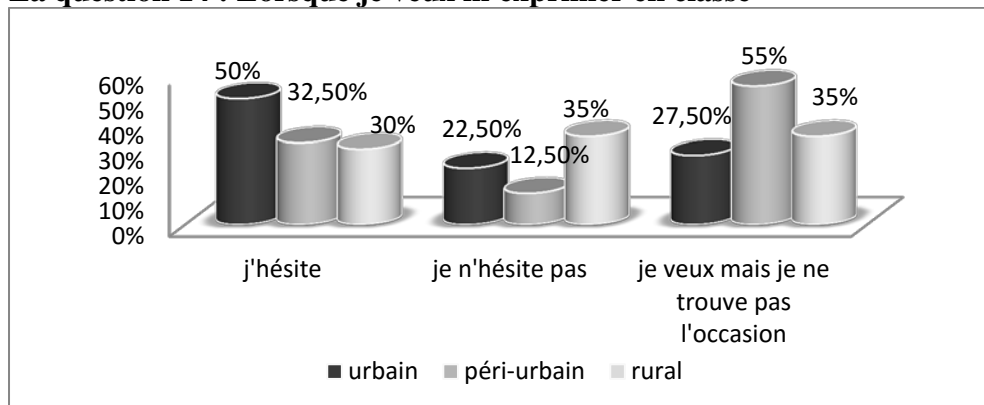


Figure 14 : Comparaison du pourcentage de réponses de l'item14 selon le milieu

A partir du graphe ci-dessus, on note que :

■ La première réponse «j'hésite» : 50% des apprenants du milieu urbain, 32.50% des apprenants du milieu péri-urbain et 30% des apprenants du milieu rural.

■ La deuxième réponse « je n'hésite pas » : 22.50% des apprenants du milieu urbain, 12.50% des apprenants du milieu péri-urbain et 35% des apprenants du milieu rural.

■ La troisième réponse « je veux mais je trouve pas l'occasion » : 27.50% des apprenants du milieu urbain, 55% des apprenants du milieu péri-urbain, 35% des apprenants du milieu rural.

■ Le grand pourcentage est apparu au niveau des réponses suivantes : «J'hésite» et « je veux mais je trouve pas l'occasion »

■ Pour ceux qui ont répondu par « je n'hésite pas », constituent ceux qui ont un niveau scolaire plus ou moins élevé que les autres, alors l'enseignant leur accorde plus d'importance, ce qui leur donne un courage de s'exprimer facilement et sans hésitation.

Pour les autres, il y avait ceux qui ont répondu par « j'hésite », ce qui explique la peur qui était provoquée par l'autoritarisme de l'enseignant.

En outre, Il y avait ceux qui ont répondu par « je veux mais je ne trouve pas l'occasion » : ce qui renforce l'idée que l'enseignant se comporte d'une manière autoritaire, qui ne sollicite pas leur participation, leurs opinions, il ne leur donne pas la liberté de s'exprimer et par conséquent il n'arrive pas à instaurer un climat de confiance, à créer avec eux une bonne ambiance de classe.

La question 15 : Je respecte le point de vue de l'autre même s'il est différent du mien

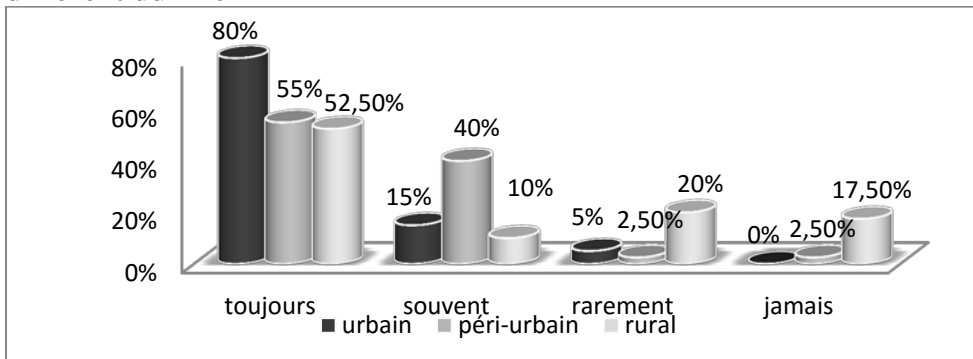


Figure 15 : Comparaison du pourcentage de réponses de l'item15 selon le milieu

Le graphe ci-dessus, montre que 80% des apprenants du milieu urbain, 55% du ceux du milieu péri-urbain alors que 52% représente ceux du milieu rural.

Le manque de respect envers autrui ne peut que susciter l'indignation, c'est-à-dire le sentiment de quelque chose d'inacceptable de la part d'une personne. Il arrive assez fréquemment qu'on ne respecte pas celui qui a des convictions opposées aux nôtres.

Alors que Le respect de l'autre ne s'agit pas d'une soumission totale à son point de vue, je peux très bien respecter votre point de vue tout en étant en désaccord avec vous. Il s'agirait dans un tel cas d'affirmer mon point de vue différent sans dévaloriser le vôtre.

Pour notre étude, il apparaît dans les réponses des apprenants que la majorité respecte le point de vue de l'autre.

Et comme je respecte ton point de vue, j'aurai droit que tu respectes mon point de vue.

La question 16 : Lorsque quelqu'un me critique

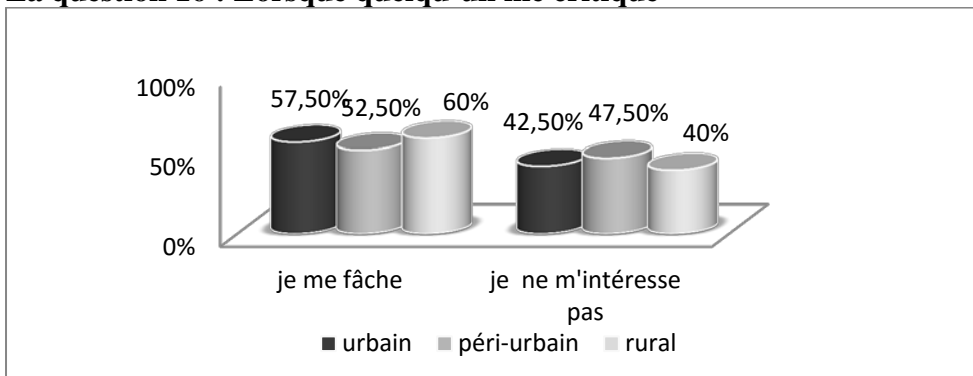


Figure 16 : Comparaison du pourcentage de réponses de l'item16 selon le milieu

A partir du graphe ci-dessus, on peut dire que :

■ La première réponse «je me fâche» : 57.50% des apprenants du milieu urbain, 52.50% des apprenants du milieu péri-urbain et 60% des apprenants du milieu rural.

■ La deuxième réponse «je ne m'intéresse pas » :42.50% des apprenants du milieu urbain, 47.50% des apprenants du milieu péri-urbain et 40% des apprenants du milieu rural.

Pour les trois milieux, il y avait en quelque sorte une certaine ressemblance dans les réponses des apprenants, mais la réaction se diffère selon la personnalité de chacun.

Compétence 4 : La relation parentale

Dans un premier temps, nous avons mis l'accent sur les relations que l'apprenant fait naître dans sa classe, il apparaît essentiel de mettre en évidence la relation des parents avec leurs enfants tout en partant du principe que la famille est le premier système social, dans lequel le jeune enfant acquiert et développe des compétences cognitives et sociales.

La question 17 : Lorsque tu t'absentes trop, que font tes parents?

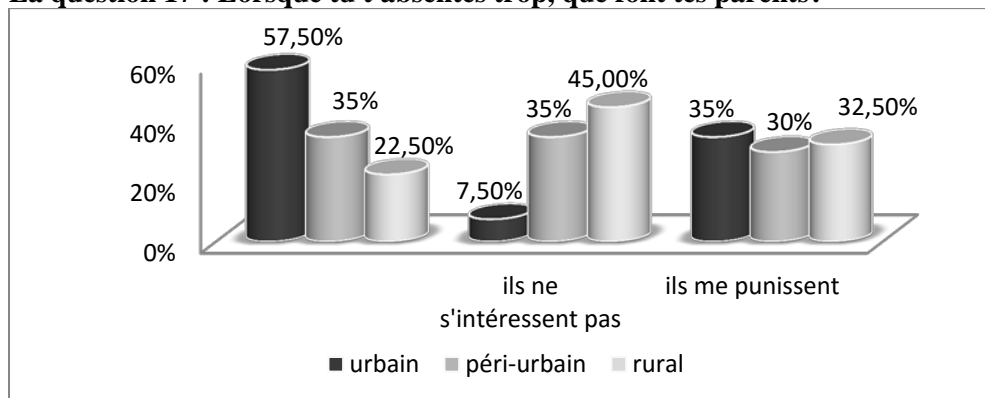


Figure 17 : Comparaison du pourcentage de réponses de l'item17 selon le milieu

A partir du graphe ci-dessus, on peut dire que :

■ Pour le milieu urbain, le grand pourcentage est accordé aux parents qui préfèrent de communiquer avec leurs enfants pour leur convaincre de l'importance de l'école, 7.50% des parents ne s'intéressent pas et 35% des parents punissent leurs enfants.

■ Pour le milieu péri-urbain, presque le même pourcentage est accordé pour les trois propositions.

■ Pour le milieu rural, 45% des parents ne s'intéressent pas à leurs enfants, alors que 32.50% font recours à la punition et un reste de 22.5% communiquent avec leurs enfants de l'importance de l'école.

La question 18: Lorsque tu demandes à tes parents t'acheter quelque chose, que font-ils?

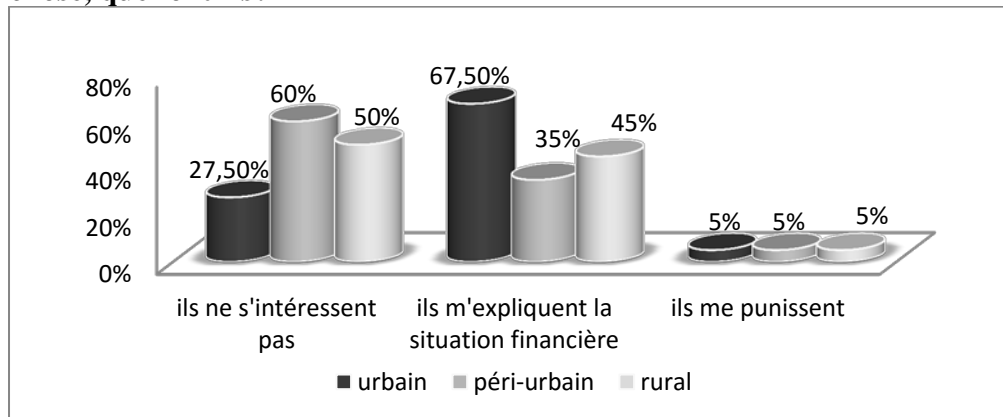


Figure 18 : Comparaison du pourcentage de réponses de l'item18 selon le milieu

A partir du graphe ci-dessus, on constate que :

■ Pour le milieu urbain, 67.50% ont répondu que leurs parents essaient de leur expliquer la situation financière au lieu de les punir.

■ Pour le milieu péri-urbain, 60% ont répondu que leurs parents ne s'intéressent plus à leurs demandes et un pourcentage de 35% essaient de leur expliquer la situation financière.

■ Pour le milieu rural, 50% ont répondu que leurs parents ne s'intéressent plus à leurs demandes et un pourcentage de 45% essaient de leur expliquer la situation financière.

La question 19 : Tes parents t'aident à faire tes devoirs ?

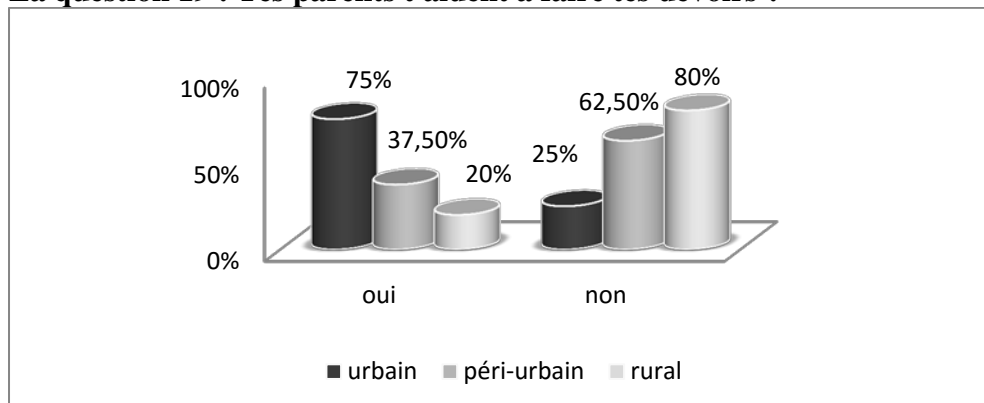


Figure 19 : Comparaison du pourcentage de réponses de l'item19 selon le milieu

A partir du graphe ci-dessus, on remarque que :

■ Pour le milieu urbain : 75% (3/4) des apprenants affirment que leurs parents les aident à faire leurs devoirs alors que 25% (1/4) des apprenants affirment le contraire.

■ Pour le milieu péri-urbain : 37.50% des apprenants affirment que leurs parents les aident à faire leurs devoirs alors que 62.50% des apprenants affirment le contraire.

■ Pour le milieu rural : 20% des apprenants affirment que leurs parents les aident à faire leurs devoirs alors que 80% des apprenants affirment le contraire.

Pour la première proposition « oui », le pourcentage se baisse de 75% pour le milieu urbain à 37.50% pour le milieu péri-urbain jusqu'à 20% pour le milieu rural (sens descendant).

La question 20 : Lorsque tu ne fais pas tes devoirs, que font tes parents?

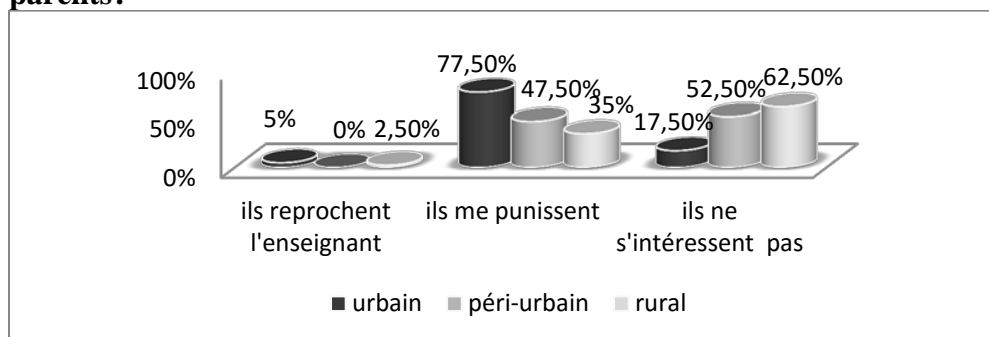


Figure 20 : Comparaison du pourcentage de réponses de l'item20 selon le milieu

A partir du graphe ci-dessus, on constate que :

■ Pour le milieu urbain, 77.50% punissent leurs enfants lorsqu'ils ne font pas leurs devoirs alors qu'un pourcentage de 17.50% ne s'intéresse pas.

■ Pour le milieu péri-urbain, 52.50% ne s'intéressent pas quand leurs enfants ne font pas leurs devoirs alors qu'un pourcentage de 47.50% punis leurs enfants.

■ Pour le milieu rural, le grand pourcentage 62.5% est accordé à ceux qui ne s'intéressent pas à leurs enfants.

La question 21 : Lorsque tu as un problème à l'école, que font tes parents?

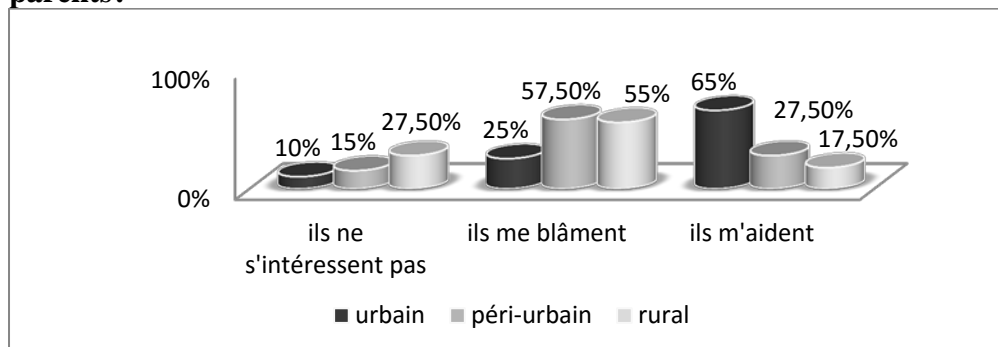


Figure 21 : Comparaison du pourcentage de réponses de l'item21 selon le milieu

A partir du graphe ci-dessus, on constate que :

■ Pour le milieu urbain, 65% affirment que leurs parents les aident à résoudre leurs problèmes à l'école.

■ Pour le milieu péri-urbain, 57.50% blâment leurs enfants, une fois ils ont des problèmes à l'école.

■ Le milieu rural, 55% blâment aussi leurs enfants et 27.5% ne s'intéressent pas.

A partir des résultats présentés, on constate qu'il y avait une grande différence entre les trois milieux (urbain, péri-urbain et rural).

Pour le milieu urbain, les parents accordent plus d'importance à leurs enfants, en instaurant une relation basée sur le partage d'information concernant les projets de famille, et en évitant toute communication violente. Cela s'explique par le niveau intellectuel de ces parents, qui joue un rôle primordial dans le suivi scolaire de leurs enfants.

Le milieu péri-urbain : les parents commencent à tendre la main d'aide à leurs enfants, 37.50% des parents aident leurs enfants pour réviser leurs leçons, un pourcentage non négligeable et qui montre que les parents sont devenus plus conscients de l'importance de l'enseignement.

Alors que le milieu rural, un pourcentage de 80% des parents n'aide pas leurs enfants ce qui fait écho au taux de l'analphabétisme dans le monde rural, cette situation renvoie à plusieurs problèmes que peut rencontrer l'apprenant comme la punition et l'indifférence, ils trouvent que leurs parents ne s'intéressent plus à leurs problèmes que ce soit personnelle ou bien scolaire.

Compétence 5 : La performance scolaire

Cette partie a pour vocation de savoir à quel point l'apprenant exploite ses compétences émotionnelles et rationnelles pour faire des bonnes

choses avec la bonne façon, rapidement, au bon moment, au moindre coût, tout en fixant un objectif et aboutissant à un bon résultat.

La question 22 : Je fais mes devoirs sans retard

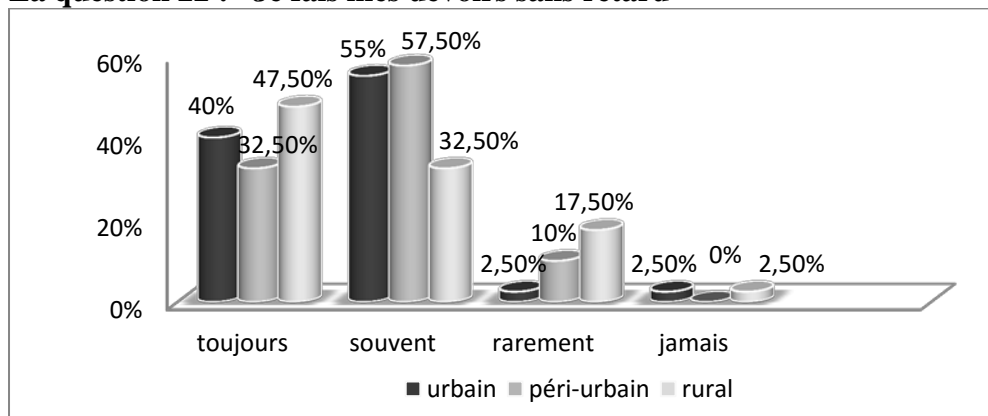


Figure 22 : Comparaison du pourcentage de réponses de l'item22 selon le milieu

■ D'après la figure ci-dessus, on constate que le même pourcentage s'apparaît au niveau des réponses, un grand pourcentage est accordé à ceux qui cherchent toujours à être les premiers dans la classe ce qui montre la persévérance et le vouloir d'être brillant.

La question 23 : La satisfaction de mon enseignant m'intéresse

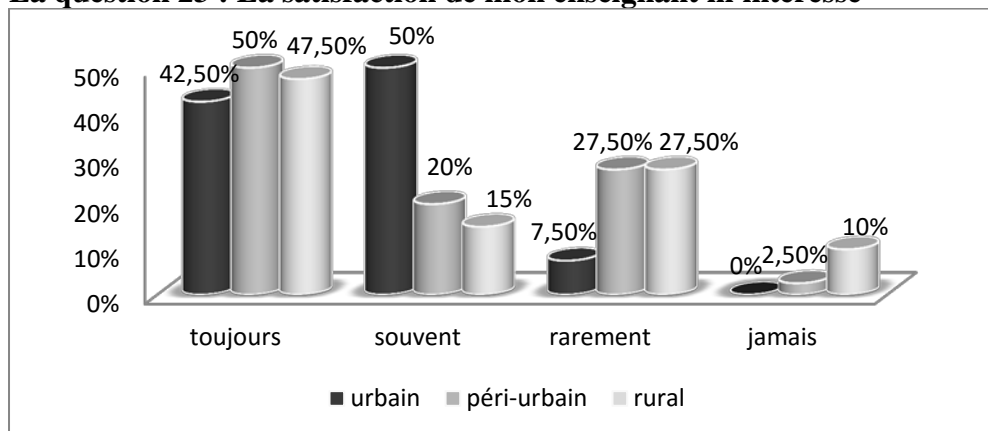


Figure 23 : Comparaison du pourcentage de réponses de l'item23 selon le milieu

■ D'après la figure ci-dessus, on constate qu'un grand pourcentage est accordé à ceux qui cherchent toujours à satisfaire leurs enseignants.

La question 24 : J'hésite à répondre aux questions difficiles

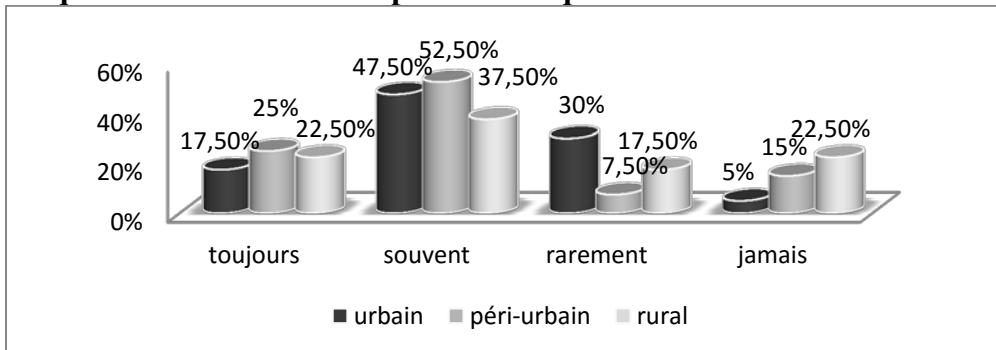


Figure 24 : Comparaison du pourcentage de réponses de l'item24 selon le milieu

La question montre à quel point l'apprenant cherche le défi. Un grand pourcentage est accordé à ceux qui ne s'arrêtent pas lorsqu'ils rencontrent une difficulté pour répondre à une question donnée.

La question 25 : Je cherche à faire mon travail sans faire des erreurs

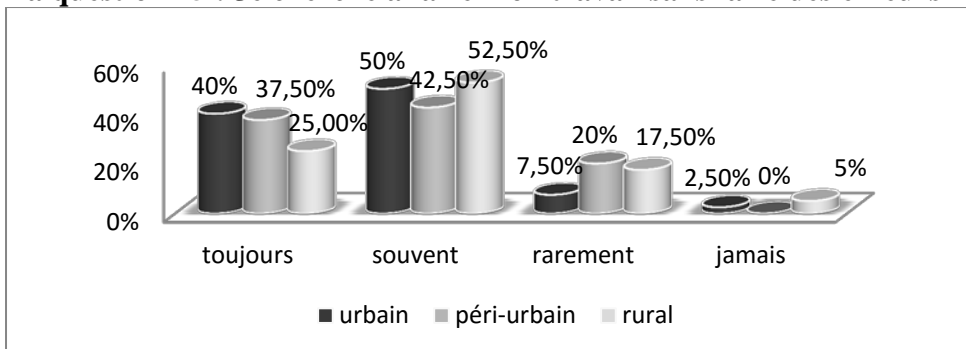


Figure 25 : Comparaison du pourcentage de réponses de l'item25 selon le milieu

D'après la figure ci-dessus, on note qu'un grand pourcentage est accordé à ceux qui cherchent à faire leurs exercices sans erreurs.

La question 26 : Je fais mes devoirs dans un délai déterminé

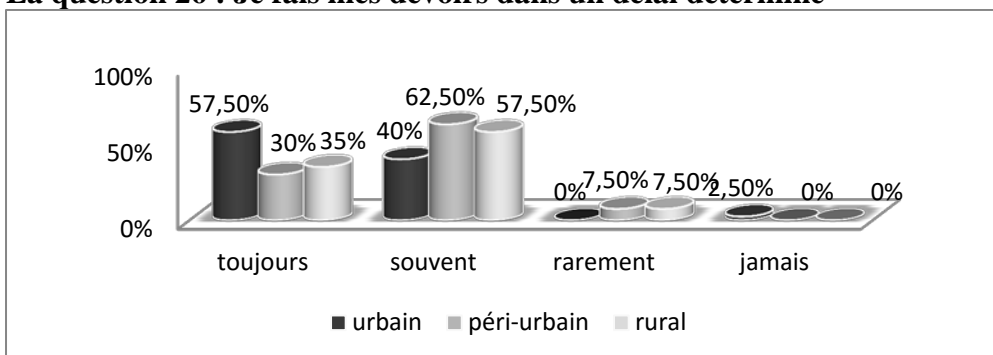


Figure 26 : Comparaison du pourcentage de réponses de l'item26 selon le milieu

■ A partir de ces résultats, il n’y avait pas une grande différence entre les apprenants en ce qui concerne le respect du délai.

La question 27 : Es-tu satisfait de tes résultats scolaires?

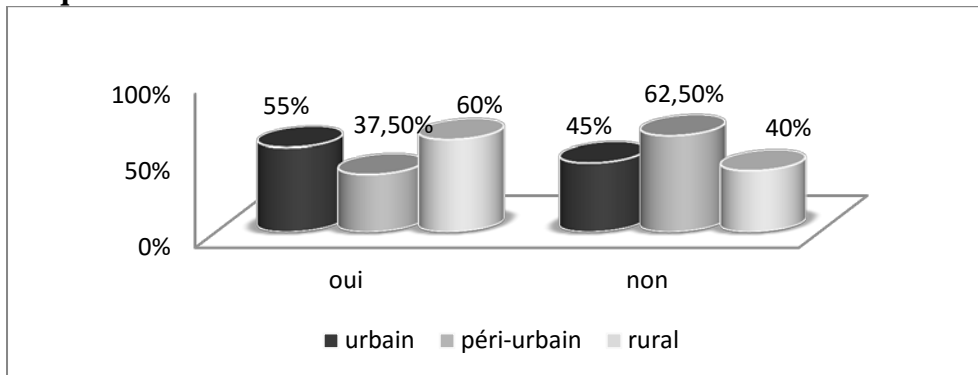


Figure 27 : Comparaison du pourcentage de réponses de l’item27 selon le milieu

D’après la figure on a :

■ pour le milieu urbain : 55% des apprenants sont satisfaits de leurs résultats, alors que 45% ne le sont pas.

■ Pour le milieu péri-urbain : 37.50% des apprenants sont satisfaits de leurs résultats, alors que 62.5% ne le sont pas.

■ Pour le milieu rural : 60% des apprenants sont satisfaits de leurs résultats, alors que 40% ne le sont pas.

Lors de la collecte des données, nous avons remarqué que pour ceux qui ont une bonne note, ils se répartissent en deux catégories : ceux qui sont satisfaits de leurs notes et d’autres qui sont insatisfaits, ce qui montre qu’ils veulent être plus brillants dans leurs études.

La question 28 : Quelle est la personne idéale que tu aimeras devenir comme elle dans l’avenir ?

La dernière question a pour vocation d’avoir une idée sur les aspirations des apprenants, leurs perspectives d’avenir (la vocation professionnelle). Chaque apprenant essaie de faire une réflexion sur son avenir et il apprécie quelqu’un dans sa famille, ses voisins, il tente d’avoir la voie qui va lui permettre de réaliser son désir.

Cette question nous a montré qu’il y avait plusieurs profils et qu’on espère qu’ils trouvent les conditions favorables pour avoir une brillante carrière.

Discussion

L'analyse menée grâce au questionnaire nous a permis d'aboutir aux résultats suivants : Il y avait un répertoire émotionnel très riche pour chaque apprenant (la peur, la frustration, la joie, la colère, la mauvaise humeur..).

Concernant la première compétence émotionnelle « conscience de soi », d'où découle la confiance en soi et l'auto-motivation, les réponses ont été différentes d'un milieu à l'autre. Ceci peut s'expliquer par l'influence de facteurs qui peuvent affecter le système émotionnel de l'apprenant tel le niveau socio-économiques et intellectuels des parents (Goleman, D. 1995; Diallo, K. 2001).

La deuxième compétence émotionnelle étudiée est celle correspondante à la gestion des émotions, le fait de contrôler les émotions perturbatrices et l'impulsivité n'est pas une tâche facile, alors qu'il faut savoir régulariser les émotions positives et négatives, une capacité de se remettre rapidement d'une détresse psychologique et se ramener à un état psychologique normal. Un meilleur contrôle des émotions reste primordial pour ne pas tomber dans une crise émotionnelle (colère, mauvaise humeur) (Goleman, D. 1995).

Mais pour un apprenant de l'école primaire, cette capacité reste limitée, il y avait ceux qui n'arrivent pas à se contrôler une fois l'enseignant leur blâme (le déclencheur de l'émotion), mais en contrepartie il y avait d'autres qu'il leur encourage plus.

Il y avait toujours cette opposition, certains qui ont la capacité de maintenir leur état émotionnel, et d'autres qui n'arrivent pas à le faire.

En outre, La majorité des apprenants confirme qu'une fois ils se mettent dans une situation pressante, ils se bloquent : chaque signal déclenché par une émotion forte, peut provoquer une paralysie neuronale (Cioboiu, E. A. 2009).

La troisième compétence étudiée est celle de la conscience sociale et la gestion des relations avec les autres, pour ce stade il y avait l'image classique, connue au Maroc, de l'enseignant autoritaire qui s'impose et qui prive les apprenants de leur droit de s'exprimer, mais en contrepartie il y avait un bon relationnel qui était établi entre les apprenants.

Pour la quatrième compétence concernant la relation parentale, l'environnement dans lequel l'apprenant vit, conditionne sa relation avec ses parents et par conséquent son parcours scolaire (Goleman, D. 1995; Diallo, K. 2001).

En ce qui concerne la cinquième et dernière compétence étudiée est celle de la performance scolaire, il n'y a pas une certaine différence entre les trois milieux, quoique les conditions de vie se diffèrent d'un milieu à l'autre, le désir de réussir reste un souci pour tous les apprenants.







Les apprenants qui possèdent les quatre compétences décrites dans ce travail sont considérés comme émotionnellement intelligents. On s'attend à ce qu'ils aient de meilleures relations interpersonnelles, qu'ils soient en meilleure santé et éprouvent plus de bien-être, et par conséquent, ils peuvent avoir de bon résultats scolaire et éventuellement un bon cursus professionnel. (Chevallier-Gaté, C. 2014; Bélanger, D. 2010 et Favre, D., 2006).

Conclusion

L'école marocaine primaire vise seulement à développer essentiellement deux formes d'intelligences :linguistique et logico-mathématique, tout en négligeant les autres formes d'intelligences. L'éducation marocaine doit en effet s'adapter aux exigences de la société environnante et intégrer l'éducation émotionnelle dans le curriculum, d'où le développement de l'intelligence émotionnelle tout au long du cursus, de la même manière que l'on apprend à lire et à écrire et calculer.

Les parents, autant que les enseignants, désirent tous que leurs enfants soient bien formés et possèdent un niveau de culture général satisfaisant. Ils attendent d'eux qu'ils soient prêts à s'attaquer à un monde exigeant, à raisonner de manière critique, à s'adapter à de nouvelles situations et qu'ils arrivent à résoudre des problèmes de manière créative. Pour affronter la réalité du monde d'aujourd'hui, les apprenants doivent savoir prendre des décisions, être confiant de leurs compétences, se montrer responsables et gérer des relations sociales saines et respectueuses (Donzé Cottier, M. 2003). Outre que la famille, l'école est justement le lieu idéal où les apprenants peuvent apprendre et exercer leurs compétences émotionnelles. En effet, les apprenants sont confrontés à un groupe de camarades, à des règles de vie, à un environnement générateur d'éventuels conflits bien représentatifs des situations qu'ils vont rencontrer dans d'autres contextes.

Et pour un bon développement des compétences émotionnelles, on recommande au corps pédagogiques et aux parents des apprenants de :

-  faciliter les prises de conscience.
-  axer sur le travail en équipe et sur la participation active.
-  axer sur les activités non-verbales autant que verbales.
-  offrir exemple, empathie et soutien.
-  offrir une écoute exemplaire et reconnaître la spécificité de chacun.
-  relier, inviter, assurer et rassurer.

En somme, la société marocaine a besoin d'une génération qui est capable de coupler cognition-émotion (Favre, D., 2006). Une bonne culture générale, de bonnes compétences logiques et mathématiques ne suffisent pas à assurer la réussite et l'excellence de quelqu'un. Il faut également pouvoir

percevoir et gérer ses propres émotions de même que comprendre celles des autres.

Remerciements

Nous tenons à remercier Madame Le Docteur Nadia DEBBAGH, pour sa contribution dans ce travail par ses remarques et suggestions pertinentes.

References:

- Bar-On, R. (2003). How important is it to educate people to be emotionally and socially intelligent, and can it be done? *Perspectives in Education*, 21 (4), 3-13.
- Bar-On, R. (2006), The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI)1. *Psicothema*, 18, 13-25.
- Bélanger, D. (2010), L'apprentissage se fait par cœur ?, *Pédagogie collégiale*, vol.23 n°2, p. 29-32.
- Chbat, J., (2002), L'intelligence émotionnelle selon Daniel Goleman. *Pédagogie collégiale* Vol. 15 no 3.
- Chevallier-Gaté, C. (2014), La place des émotions dans l'apprentissage, *Vers le plaisir d'apprendre*, revue-educatio, n°3.
- Cioboiu, E. A. (2009), L'analyse de composants émotionnels dans des stratégies d'apprentissage Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures et postdoctorales, Maîtrise ès Science (M.Sc.) en informatique, Faculté des arts et des sciences, Université de Montréal, Québec, Canada.
- Diallo, K. (2001), L'influence des facteurs familiaux, scolaires et individuels sur l'abandon scolaire des filles en milieu rural, de la région de Ségo (Mali), Thèse de Doctorat (Ph.D.) Université de Montréal, Spécialité Sciences de l'Education, Québec, Canada.
- Donzé Cottier, M. (2003), L'intelligence émotionnelle et le climat scolaire, *Résonances* (Menseul de l'Ecole valaisanne) , N°4, p. 12-13.
- Emilia Alina C. (2009), L'analyse de composants émotionnels dans des stratégies d'apprentissage. Mémoire de recherche. Faculté des études supérieures et postdoctorales. Université de Montréal.
- Emmanuel D. (2007), Les émotions: outils et corps social pour l'apprentissage en ligne. *Revue des Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Education et la Formation* (STICEF), p. 10-14.
- Favre, D., (2006), Emotion et cognition: un couple inséparable, *Cahiers pédagogiques*, n° 448.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books Inc.
- Gardner, H. (1996), *Les intelligences multiples*. Paris : Retz.

- Gardner, H. (2004), Les intelligences multiples. Paris : Retz.
- Goleman, D. (1995). Emotional intelligence. New-York : Bantam Books.
- Goleman, D. (1998). Working with Emotional intelligence. New-York : Bantam Books.
- Haut Commissariat au Plan (Maroc), (2008), Monographie régionale, Région du Gharb chrarda beni hssen, p.32-34.
- Huteau, M., (2006), Alfred Binet et la psychologie de l'intelligence, Le Journal des psychologues 1 (n° 234), p. 24-28.
- Mayer JD., Roberts RD, Barsade SG. (2008) Human Abilities: Emotional Intelligence. Annu. Rev. Psychol.;59(1):507-536.
- Peter Salovey et J.D. Mayer (1990), Emotional Intelligence, Imagination, Cognition and Personality, 9, , p. 185-211.
- Waterhouse, L. (2006). Multiple Intelligences, the Mozart Effect, and Emotional Intelligence: A Critical Review. Educational Psychologist, 41(4), 207-225.
- Wood, K. C., Smith, H., Grossniklaus, D. (2001). Piaget's Stages of Cognitive Development. In M. Orey (Ed.), Emerging perspectives on learning, teaching, and technology.